

Beach, Dennis; Fritzsche, Bettina

Die Auswirkungen individualisierender Tendenzen im schwedischen Bildungssystem. Eine Meta-Ethnographie

Zeitschrift für Pädagogik 64 (2018) 2, S. 198-214



Quellenangabe/ Reference:

Beach, Dennis; Fritzsche, Bettina: Die Auswirkungen individualisierender Tendenzen im schwedischen Bildungssystem. Eine Meta-Ethnographie - In: Zeitschrift für Pädagogik 64 (2018) 2, S. 198-214 -
URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-218184 - DOI: 10.25656/01:21818

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-218184>

<https://doi.org/10.25656/01:21818>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 2

März/April 2018

■ *Thementeil*

Individualisierung schulischen Lehrens und Lernens als Reformstrategie

■ *Allgemeiner Teil*

Education Made in Industry. Die Gestaltung physikalischer Experimente für den Grundschulunterricht

Praktiken der Beziehungsgestaltung in Erziehungsstellen.
Rekonstruktionen der Relationierung von Nähe
und Distanz in einem sozialpädagogischen Format
der Hilfen zur Erziehung

Problemlagen und Beratungsbedarf in der Sekundarstufe I aus der Perspektive der Jugendlichen sowie deren Eltern

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Individualisierung schulischen Lehrens und Lernens als Reformstrategie

Kerstin Rabenstein/Matthias Proske/Till-Sebastian Idel

Individualisierung schulischen Lehrens und Lernens als Reformstrategie.

Zur Einführung in den Thementeil 147

Rita Stebler/Christine Pauli/Kurt Reusser

Personalisiertes Lernen – Zur Analyse eines Bildungsschlagwortes

und erste Ergebnisse aus der perLen-Studie 159

Kerstin Rabenstein/Till-Sebastian Idel/Sabine Reh/Norbert Ricken

Funktion und Bedeutung der Schulklasse

im individualisierten Unterricht. Beobachtungen

zu Selbst-Anderen-Verhältnissen aus ethnographischen Fallstudien 179

Dennis Beach/Bettina Fritzsche

Die Auswirkungen individualisierender Tendenzen

im schwedischen Bildungssystem: Eine Meta-Ethnographie 198

Allgemeiner Teil

Jochen Lange

Education Made in Industry. Die Gestaltung physikalischer Experimente

für den Grundschulunterricht 215

Maximilian Schäfer/Werner Thole

Praktiken der Beziehungsgestaltung in Erziehungsstellen.

Rekonstruktionen der Relationierung von Nähe und Distanz

in einem sozialpädagogischen Format der Hilfen zur Erziehung 232

Petra Wagner

Problemlagen und Beratungsbedarf in der Sekundarstufe I aus der Perspektive der Jugendlichen sowie deren Eltern	252
--	-----

Besprechungen

Heinz-Elmar Tenorth

Wortmann, Michael (2017): Der Freie Mann Friedrich August Eschen (1776–1800). Aus der Zeit ‚Grosser Klassiker‘. Biografie Briefe Werke. Kontexte – Pädagogik – Rezeption	275
--	-----

Wilfried Schubarth

Klaus Moegling (2017): Kultureller Transfer und Bildungsinnovation: Wie Schulen die nächste Generation auf die Zukunft der Globalisierung vorbereiten können	277
--	-----

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen	280
Impressum	U3

Table of Contents

Topic: Individualisation of Teaching and Learning as a Reform Strategy

Kerstin Rabenstein/Matthias Proske/Till-Sebastian Idel

Individualisation of Teaching and Learning as a Reform Strategy: An introduction	147
---	-----

Rita Stebler/Christine Pauli/Kurt Reusser

Personalised Learning – On the analysis of an educational keyword and first results from the ‚perLen‘-study	159
--	-----

Kerstin Rabenstein/Till-Sebastian Idel/Sabine Reh/Norbert Ricken

Function and Meaning of the School Class in Individualised Learning Settings: Observations of self and other relations from ethnographic case studies	179
--	-----

Dennis Beach/Bettina Fritzsche

The Consequences of Individualising Tendencies in the Swedish Education System: A meta-ethnography	198
---	-----

Articles

Jochen Lange

Education Made in Industry: The development of scientific teaching material for primary school education	215
---	-----

Maximilian Schäfer/Werner Thole

Practices of Arranging Relationships in ‘Erziehungsstellen’. Reconstructions of closeness-distance-relations in an institution of residential care	232
--	-----

Petra Wagner

Challenges and Counseling Needs in Lower Secondary Schools from the Perspective of Students and Parents	252
--	-----

Book Reviews	275
--------------------	-----

New Books	280
-----------------	-----

Impressum	U3
-----------------	----

Dennis Beach/Bettina Fritzsche

Die Auswirkungen individualisierender Tendenzen im schwedischen Bildungssystem

Eine Meta-Ethnographie¹

Zusammenfassung: Der Beitrag basiert auf einer Meta-Analyse ethnographischer Studien zu den Auswirkungen von auf Individualisierung ausgerichteten Programmatiken und Politiken auf schwedische Schulen und Hochschulen und fokussiert die Themen Inklusion und Milieu/Klasse im schwedischen Bildungssystem. Nach einer Einführung in die Veränderungen im schwedischen Bildungssystem werden der methodische Zugang und die Ergebnisse der Studie vorgestellt. Insbesondere werden Spannungen zwischen dem Inklusionsanspruch einerseits sowie Individualisierungs- und Privatisierungstendenzen andererseits identifiziert. Vor dem Hintergrund einer fortgesetzten Reproduktion von Ungleichheitsverhältnissen im Zuge von Individualisierungsprozessen wird besondere Aufmerksamkeit auf diesen Aspekt gelegt.

Schlagnworte: Bildungssystem, Privatisierung, Milieu, Inklusion, Meta-Ethnographie

1. Einleitung

Die hier vorgestellte Meta-Ethnographie basiert auf mehreren in schwedischen Schulen durchgeführten ethnographischen Studien und setzt sich mit den Auswirkungen von auf Individualisierung ausgerichteten bildungspolitischen Maßnahmen in schwedischen Schulen und Hochschulen auseinander. Unter ‚Individualisierung‘ verstehen wir hier bezogen auf den schwedischen Kontext eine Reformtendenz des Bildungssystems, die von der Dezentralisierung der Steuerung des Schulwesens über die Deregulierung von Schulwahlentscheidungen bis hin zu Individualisierungsmaßnahmen im Unterricht reichen. Im Folgenden wird mit Blick auf Entwicklungen im Schul- und Hochschulsystem gefragt, in welchem Verhältnis diese politischen Entwicklungen zum – vormals für das schwedische Bildungssystem identitätsstiftenden – bildungspolitischen Anspruch der Inklusion – verbunden u. a. mit der Befürwortung einer ‚Schule für alle‘ – stehen (vgl. Berhanu, 2016; Säfström, 2015). Die Auswirkungen der durch diese Reformen als gesteigert zu verstehenden Individualisierungsprozesse gerade in Bezug auf Veränderungen im schwedischen Bildungssystem zu diskutieren, scheint nicht nur relevant, weil das schwedische Bildungssystem lange Zeit als Vorreiter eines inklusiven Systems verstanden wurde (vgl. Falkenberg, Vogt & Waldow, 2015), sondern auch weil Unterrichtsreformen mit dem Anspruch an Inklusion in Deutschland derzeit häufig an die

1 Für wertvolle Hinweise zu diesem Beitrag danken wir Kathleen Falkenberg.

schulpädagogische Diskussion zur Individualisierung anknüpfen (Rabenstein et al., im Erscheinen).

Wir werden zunächst die zentralen Veränderungen im schwedischen Bildungssystem der letzten Jahrzehnte darstellen. Anschließend folgt eine Erörterung der gewählten Methode der Meta-Ethnographie. Der Hauptteil des Beitrags besteht in der Zusammenfassung der Ergebnisse einer meta-ethnographischen Analyse verschiedener ethnographischer Studien zu Individualisierung und Inklusion im schwedischen Bildungssystem. Insbesondere diskutieren wir das Spannungsfeld zwischen der Programmatik der Individualisierung und dem Inklusionsanspruch im schwedischen Bildungssystem und gehen kurz auf die Vorteile und Grenzen der im deutschsprachigen Raum noch wenig bekannten Methode einer meta-ethnographischen Analyse ein.

2. Veränderungen im schwedischen Bildungssystem

Seit den sozialdemokratischen *Folkhemmet-Schulreformen*², die in den 1940er Jahren einsetzten und bis in die letzten zwei Jahrzehnte andauerten, ist das schwedische Schulsystem formal den Prinzipien von sozialer Gerechtigkeit und Inklusion verpflichtet. Diese Verpflichtung spiegelt sich auch im Gedanken einer ‚Schule für Alle‘ (*en skola för alla*) wider (vgl. Berhanu, 2016; Säfström, 2015). In den letzten Dekaden war die Bildungspolitik in Schweden allerdings durch Privatisierungsprozesse und einen zunehmenden Einsatz von Instrumenten Neuer Steuerung und einer entsprechenden Dezentralisierung starken Veränderungen ausgesetzt (vgl. Lindström Nilsson & Beach, 2015). In der Perspektive der Kritiker der Reformen ist ein gleichberechtigter Zugang zu Bildung im schwedischen Bildungssystem nicht mehr notwendig gewährleistet und damit sind auch Anschlüsse an das Hochschulsystem erschwert. Inklusion kann im schwedischen Schulsystem nicht mehr als Inklusion in eine ‚Schule für alle‘ verstanden werden (vgl. Lundahl, Erixon, Arreman, Holm & Lundström, 2014).

Eine verstärkte Ökonomisierung des Bildungssystems wurde in Schweden durch die sogenannte Dezentralisierung der Steuerung des Bildungswesens und Schulwahlreformen in Gang gesetzt (vgl. Beach, 2010a; Lundahl et al., 2014; Falkenberg, Vogt &

2 Die sozialdemokratische Partei Schwedens nutzte den Begriff *folkhemmet* (Volksheim), um ihre Vision des schwedischen Wohlfahrtsstaates zu konzeptualisieren. Grundlegende Idee war, dass Schweden ein Heim für Alle sein könne, wobei der Staat die Verantwortung dafür übernahm, dass Alle in sozialer und ökonomischer Sicherheit leben. Die Etablierung des schwedischen Modells eines Wohlfahrtsstaates basierte auf einer Serie sozialer Reformen sowie Bildungsreformen. Die Sozialreformen wurden hauptsächlich in den dem Zweiten Weltkrieg folgenden Dekaden umgesetzt (vgl. Englund, 1986; Isling, 1988). Die Bildungsreformen bestanden unter anderem in der Etablierung eines Gesamtschulsystems mit einer gemeinsamen Grundschule für die Altersgruppen von 7 bis 16 Jahren mit einer darauf aufbauenden weiterführenden Schulform, der schwedischen *gymnasieskola*, die sowohl berufsvorbereitende als auch studienvorbereitende Bildungszweige unter einem Dach vereinte. Die 1968 eingeführte *gymnasieskola* ersetzte damit das vorhergehende segregierte Schulsystem (vgl. Englund, 1986; Isling, 1988).

Waldow, 2015). Sie wurden zwischen 1989 und 1993 implementiert (vgl. Skolverket, 1992; SOU, 1992). So wurde etwa die staatliche Steuerung des Bildungswesens schrittweise auf die Ebene der Kommunen verlagert und Anfang der 1990er Jahre das Recht auf freie Schulwahl eingeführt. Diese Entwicklung hat sich in den letzten Jahrzehnten noch verstärkt (vgl. Skolverket, 1994, 1999). Die Anzahl privater Akteure im Bildungssektor hat sich noch erhöht (vgl. Falkenberg et al., 2015; Salakongas, Chapman & Beach, 2016). Wir fragen im Folgenden danach, welche Ziele mit den Veränderungen verbunden waren und inwiefern sie als erreicht gelten können.

Eines der Hauptargumente für diese Veränderungen war die Prognose, dass Wettbewerb gute Schulen stärken und schlechte verdrängen und insofern zu einem leistungsstärkeren, effizienteren Bildungssystem beitragen würde (vgl. Beach, 2010a). Im Zusammenhang mit der Deregulierung der Schulwahl wurden Gutscheinsysteme eingeführt, die das Ziel hatten, dass weniger privilegierte Schülerinnen und Schüler ebenfalls von der freien Schulwahl profitieren sollten (vgl. Puaca, 2013).³ Mithilfe des Gutscheinsystems sollten nun alle Schülerinnen und Schüler landesweit ihre Schule frei wählen können, wovon man sich einen gleichberechtigteren Zugang aller versprach (vgl. Vogt, Falkenberg & Waldow, 2018).

Die Einführung eines Quasimarkts für Schulen in Schweden wurde von neuen Richtlinien für Unterrichtsreformen, wie der Individualisierung des Lernens, und einer Preisung der Notwendigkeit, individuelle Fähigkeiten und Interessen zu berücksichtigen, begleitet. Dies sollte durch die Bereitstellung von Wahlmöglichkeiten für Adressatinnen und Adressaten im Bildungssystem, die, wie weiter unten noch ausführlicher erläutert wird, sowohl im Unterricht als auch im Bildungssystem nunmehr als Konsumentinnen bzw. Konsumenten verstanden wurden, umgesetzt werden (vgl. Dovemark, 2004). Individualisierung gilt als bildungspolitische Maßnahme, die anstatt eines Erwerbs spezifischer Wissensbestände eher auf Wahlfreiheit und individuelle Verantwortung und somit auf Individualisierung setzt. Von Lehrkräften wurde nun erwartet, Lernende als Partnerinnen und Partner zu betrachten, die eine Lust aufs lebenslange Lernen entwickeln sollten. Die schulische Evaluation ihrer Leistungen war nun nicht mehr nur auf ‚kognitives‘ Wissen zu beziehen, sondern auch auf ihr Engagement und die Entwicklung (individueller) Interessen und Schwerpunktsetzungen.

Auch jetzt, etwa 20 Jahre nachdem diese Entwicklungen in Schweden einsetzten, sind ihre Effekte nur teilweise identifiziert worden. Wir wissen nur wenig darüber, was Individualisierung für die alltägliche Praxis in den Schulen bedeutet, was ihre Vorteile sind und wer von ihnen profitiert und auch, welche Konsequenzen sie für Lehrkräfte, Unterricht sowie Schülerinnen und Schüler und ihre Identitäten und Beziehungen hat (vgl. Giota, 2013). Anzunehmen ist, wie vorliegende Studien zeigen, dass diese Entwicklungen eher zu einer Verstärkung von sozialer Segregation als zu mehr Bildungsgerechtigkeit geführt haben (vgl. Arreman & Holm, 2011; Bunar, 2010).

3 Im Zuge dieser Umstellung auf ein gutscheinfinanziertes System erhielten nun alle Schulen (sowohl private wie auch kommunale) pro Schüler/in eine vorher festgesetzte Summe, mit der alle Ausgaben (Lehrergehälter, Mieten, Gebäude etc.) bezahlt werden sollten.

Die Folgen und Konsequenzen dieser Programmatik und Politik der Individualisierung in Schweden sollen in diesem Beitrag mit der Methode der Meta-Ethnographie untersucht werden. Im folgenden Abschnitt werden das Vorgehen sowie die Potenziale und Herausforderungen der Meta-Ethnographie vorgestellt, um anschließend zentrale Ergebnisse dieses Zugangs darzustellen. Zunächst diskutieren wir hierbei Studien, die in Schulen durchgeführt wurden, anschließend beziehen wir uns auf Ethnographien zu Wahlmöglichkeiten im Hochschulbereich, was es uns ermöglicht aufzuzeigen, dass spezifische Folgen einer auf Individualisierung ausgerichteten Politik sich im gesamten Bildungssektor niederschlagen.

3. Meta-Ethnographie: Vorgehen, Potenziale und Herausforderungen

Ein markantes Merkmal der erziehungswissenschaftlichen Ethnographie ist, dass sie einzelfallbezogene Studien produziert, die auf detaillierten Beschreibungen alltäglicher Praktiken im Kontext von Erziehung und Bildung von bestimmten Gruppen oder Individuen an ausgewählten Orten und zu spezifischen Zeiten beruhen (vgl. Troman, Jeffrey & Beach, 2006). Grundlage sind hierbei Beobachtungsprotokolle und Interviews zu den Details des täglichen Lebens. Basierend auf dem Anspruch, im Laufe der Forschung Beziehungen zu den Beforschten aufzubauen und die forschungsmethodische Herangehensweise an deren Lebenswelten anzuschmiegen, geht es darum, reichhaltige und detaillierte Daten zu erheben und kontextsensible Analysen von Praktiken zu erstellen. Auf diese Weise gelingt es der Ethnographie, neues und einzelfallbezogenes Wissen über ausgesuchte Felder und pädagogische Praktiken aus der Perspektive der involvierten Teilnehmenden zu generieren (vgl. Walford, 2009).

Ungeachtet dieser Stärken wird der Ethnographie oft nachgesagt, dass sie keine geeignete Grundlage für verallgemeinernde Schlüsse oder auch Reflexionen bildungspolitischer Konsequenzen biete. Mehr noch: George E. Marcus (1995) argumentiert, dass die das Feld von Bildung und Erziehung betreffenden Globalisierungsprozesse der letzten Jahrzehnte sich mit einer ethnographischen Herangehensweise nur unzulänglich erfassen lassen, da diese sich meist auf lokale und damit spezifische Felder und Praxen konzentriere. Mit einem meta-ethnographischen Vorgehen soll diesen methodologischen Einwänden und Herausforderungen begegnet und die Geltungsbereichweite von Aussagen erweitert werden (vgl. Eisenhart, 2017).

Die Methode der Meta-Ethnographie basiert auf extensiven und fallvergleichenden Analysen von ausgewählten publizierten ethnographischen Untersuchungen. Sie ist darauf gerichtet, Befunde einzelner Studien auf Gemeinsamkeiten hin zu synthetisieren (vgl. Campbell et al., 2003; Weed, 2008). Eine solche translokale und transtemporale Synthese zielt darauf ab, potentielle Vernetzungen von Ergebnissen herauszuarbeiten. Ausgegangen wird dabei davon, dass auch das Globale nur über die Kenntnis des Lokalen in seiner Pluralität zu erschließen ist. So wird eine dichotomisierende Perspektive auf das Lokale und Globale zu überwinden versucht. Dieser methodische Zugang entwickelt sich zu einer Zeit, in der sich die Entstehung von Gemeinschaften und die

Entwicklungen sowie Praktiken von Bildungspolitik nicht mehr hinreichend unter Bezug auf geographisch eingegrenzte Orte analysieren lassen.

Die Methode der Meta-Ethnographie unterscheidet sich insofern signifikant von anderen Formen qualitativer Synthese, als sie im Sinne von Noblit und Hare (1988) als Interpretation von Interpretationen zu verstehen ist. Sie wird mit dem Ziel durchgeführt, über eine reziproke Übersetzung von (veröffentlichten) Forschungsergebnissen neue Perspektiven zu entwickeln. Dies geschieht, indem das Potenzial der in einer Studie entwickelten Konzepte unter Bezug auf die in anderen Studien entwickelten Konzepte ausgelotet wird. Die Intention ist eine Identifikation und Extraktion einer geteilten Linie der Argumentation und die Weiterentwicklung dieser Linie in Richtung eines gemeinsamen Narrativs, das idealerweise Wissen generiert, das über dasjenige, das durch die Summe der involvierten Einzelstudien entstehen würde, hinausgeht (Campbell et al. 2003, S. 119).

Das mit dieser Herangehensweise verbundene Ziel, reichhaltigere und generalisierbare Ergebnisse als die Primärstudien zu erzielen und diesen gleichzeitig in ihren jeweiligen Kontextbedingungen gerecht zu werden, ist mit einigen Herausforderungen verbunden (vgl. Beach, 2010b; Hammersley, 2013). Eine Herausforderung der Methode besteht darin, eine plausible Auswahl von Einzelethnographien zu treffen (vgl. Doyle, 2003). Eine weitere Herausforderung besteht darin, produktive Vergleichsdimensionen zu entwickeln, die einen Vergleich als ‚Übersetzungsleistungen‘ der Ergebnisse der einen Studie in Ergebnisse der anderen Studie ermöglichen. Allerdings liegen mittlerweile umfangreiche methodische und methodologische Reflexionen dieser Problematik und entsprechende Versuche, ihr zu begegnen, vor (vgl. Kakos & Fritzsche, 2017).

In Orientierung an den Überlegungen von Noblit und Hare (1988) haben sich mittlerweile viele verschiedene Varianten, eine Meta-Ethnographie durchzuführen, herausgebildet (vgl. Kakos & Fritzsche, 2017). Es erscheint sinnvoll, die Methode je nach Forschungsinteresse und Gegenstand zu justieren. In der hier vorgestellten Meta-Ethnographie wurden in einem ersten Schritt relevante Ethnographien identifiziert. Anschließend wurden die zentralen Konzepte und Ergebnisse der einzelnen Ethnographie miteinander verglichen und übersetzt. Auf diese Weise konnten studienübergreifende Ergebnisse ermittelt werden.

4. Meta-ethnographische Ergebnisse zu Individualisierung im Schul- und Hochschulsystem

Zunächst werden wir auf der Grundlage von mehreren an schwedischen *grundskolor* (1.–9. Klasse) und *gymnasieskolor* (10.–12. Klasse)⁴ durchgeführten Ethnographien, die sich mit den Folgen der oben erläuterten bildungspolitischen Veränderungen befasst

4 Die schwedischen *gymnasieskolor* sind eine für Schülerinnen und Schüler im Alter von 16 bis 19 Jahren angebotene fakultative Schulform, die von ca. 95–96% jeder Kohorte in Anspruch genommen wird. Schülerinnen und Schüler werden auf der Grundlage eigener Interessen,

haben, die Auswirkungen einer auf Individualisierung ausgerichteten Bildungspolitik in diesen schulischen Bereichen diskutieren. In einem zweiten Schritt erweitern wir die meta-ethnographische Analyse um Ethnographien, die aus derselben Perspektive das schwedische Hochschulwesen untersucht haben.

4.1 Individualisierung, Stereotype und soziale Reproduktion

In unsere Meta-Analyse haben wir zunächst mehrere eigene bzw. mit Kolleg/innen realisierte frühe ethnographische Studien zur Auswirkung von Reformen im Kontext von Individualisierung auf einzelne Schulen aufgenommen, die in zwei achten Klassen in zwei mittelgroßen verpflichtenden *grundskolor* einer an der schwedischen Westküste gelegenen Stadt und in drei schwedischen *gymnasieskolor* in der Nähe einer Großstadt durchgeführt wurden. Wir wenden uns zunächst den Studien zu den *grundskolor* zu (vgl. Dovemark, 2004, 2007; Beach & Dovemark, 2007). Diese basieren auf mehr als dreijährigen Feldphasen.

Die Ethnographien beziehen sich auf Schulen, die zwar lediglich zwei Kilometer auseinanderlagen, sich aber in ihren Standortbedingungen und Milieueinbettungen wesentlich unterschieden. Eine der beiden Schulen, die wir mit dem Pseudonym „Fichtenschule“ bezeichnen und die in einer vorwiegend von der weißen Mittelschicht geprägten Gegend lag, hatte den Ruf, leistungsstarke Schüler/innen anzuziehen und ebensolche auch hervorzubringen. Die andere Schule, die das Pseudonym „Kiefernschule“ erhielt, lag in einer territorial stigmatisierten Gegend, die durch mehrdimensionale Armut, eine hohe Arbeitslosigkeit und Mietwohnungen in Hochhäusern geprägt war und in der die Erstsprache vieler Haushalte nicht Schwedisch war. Ziel der Ethnographien der einzelnen Schulen war es nachzuvollziehen, wie eine auf Individualisierung ausgerichtete Reform von den Schulen jeweils realisiert wurde und wie die einzelschulspezifische Umsetzung der Reformen unter Bezug auf die Frage nach Gerechtigkeit und Inklusion interpretiert werden könnte. Im Folgenden werden Ergebnisse aus den Ethnographien zu den an den beiden Schulen rekonstruierten Differenzen in Bezug auf die Wahrnehmungen der individualisierenden Anforderungen an die Schülerinnen und Schülern pointiert zusammengefasst.

In der Fichtenschule verwiesen die befragten Lehrkräfte sowie Schülerinnen und Schüler auf eine starke Betonung repetitiven Lernens einerseits und einer ausgeprägten Wettbewerbsorientierung des Unterrichts andererseits. Ein erfolgreicher Schulbesuch

aber auch von Empfehlungen in verschiedene Studienprogramme eingeteilt. Einige dieser Programme bereiten auf die Universität vor, andere haben einen berufsbildenden Charakter. Die Berufsausbildung findet in Schweden hauptsächlich an den *gymnasieskolor* statt, d. h. in gewissem Sinne ersetzen sie die Berufsschulen und andere Schularten im deutschen System. Seit der Reform 2011 ist der Zugang zu den studienvorbereitenden und berufsvorbereitenden Programmen der *gymnasieskola* verschärft worden, d. h. seitdem müssen Mindestvoraussetzungen erfüllt werden und der Zugang ist stärker von den Abgangsnoten der *grundskola* abhängig.

wurde zudem als äußerst wichtig für die eigene Zukunft beschrieben. So formuliert etwa eine Schülerin, dass es, um Arzt zu werden, wichtig sei, in das *gymnasieprogram*⁵ zu kommen und dort die besten Noten zu bekommen. Einige Schülerinnen und Schüler thematisierten, dass sie sich der Herausforderung gegenüberstehen, sowohl persönliche Initiative entwickeln zu müssen als auch gute Noten zu bekommen. Schülerinnen und Schüler verwiesen auch auf die Notwendigkeit, im Unterrichtsalltag zu zeigen, dass sie engagiert und verantwortungsvoll seien, auf der sozialen Ebene Initiative zu ergreifen und die richtigen Entscheidungen treffen zu können. In der Fichtenschule wurde von den Schülerinnen und Schülern zudem erwartet, die verfügbaren Ressourcen zu nutzen und für alle gleichermaßen geltende Lernziele zu erreichen, indem sie innerhalb eines gesetzten Zeitrahmens spezifische Aufgaben erledigten. Bewertungen der Schülerinnen und Schüler wurden mit ihren schulischen Leistungen und ihrem Verhalten begründet.

In der Kiefernschule sah es durchaus anders aus. Hier wurden viele Schülerinnen und Schüler seitens der Lehrkräfte als im Wesentlichen lernschwach beschrieben. Deshalb gab es im Kollegium die Intention, ihrem als „im allgemeinen recht niedrig“ beschriebenen Lernniveau individuell zu begegnen, was dazu führte, dass Schülerinnen und Schüler jeweils an individuellen Aufgaben arbeiteten. In der Kiefernschule ließ sich beobachten, dass jede Schülerin bzw. jeder Schüler in jedem Fach einen persönlichen Plan hatte, welche Aufgaben wann wie zu bearbeiten seien. Aktivitäten wurden beaufsichtigt und kontrolliert, aber nicht in derselben Weise bewertet wie in der Fichtenschule. Eine Lehrkraft verwies im Interview auf die Heterogenität der Schülerschaft und argumentierte, dass es nicht möglich sei, sie alle an den gleichen Aufgaben arbeiten zu lassen. Auch Schülerinnen und Schüler sagten, dass die Lehrkräfte nicht von allen erwarteten, gut zu sein. Sie hätten die Möglichkeit, in ihrem eigenen Tempo zu arbeiten.

An den beiden Schulen lassen sich also große Unterschiede in Bezug auf die Umsetzung von Individualisierungsansprüchen entdecken, die mit Bedingungen wie z. B. ökonomischen Ressourcen der Familien und der Lage der Schule, Migration und Ethnizität zu tun hatten, die dabei allerdings von den schulischen Akteuren mit Referenzen auf mehr oder weniger vorhandene intellektuelle Fähigkeiten, Lernpotentiale und Sprachkenntnisse der Schülerinnen und Schüler begründet wurden. Im Unterschied zu den formulierten und erwarteten Resultaten einer auf Individualisierung ausgerichteten Programmatik im Bildungsbereich hatte diese auf der Ebene des Lehrens und Lernens qualitativ verschiedene Auswirkungen in Abhängigkeit von der sozialräumlichen Lage der Schulen und den ökonomischen, ethnischen und sprachlichen Hintergründen der im Einzugsgebiet lebenden Familien. In der Kiefernschule werden zugeschriebene, auf Lernen und Leistung bezogene Unterschiede unter Schüler/innen durch Verweise auf die mangelnden intellektuellen und sprachlichen Fähigkeiten einiger Schülerinnen und Schüler personalisiert bzw. ethnisiert. Strukturelle Unterschiede in Bezug auf ökonomische Lagen (Armutslagen) und den Erwerb einer in der Schule vorausgesetzten Sprache (Mehrsprachigkeit) wurden hierdurch verdeckt. Als Begründung für diese Unterschiede wurden ihre strukturellen Ursachen gleichzeitig verschleiert.

5 Hiermit ist ein studienvorbereitendes Programm an der *gymnasieskola* gemeint.

Diese Ergebnisse wurden mittlerweile unter Bezug auf später in verschiedenen schwedischen *gymnasieskolor* durchgeführten ethnographischen Studien überprüft und weiterentwickelt (vgl. Beach & Dovemark, 2009, 2011; Erlandson & Beach, 2014; Dovemark & Beach, 2015, 2016). Insbesondere wurden Daten zu außergewöhnlich erfolgreichen und zu besonders erfolglosen Schülerinnen und Schülern analysiert, wobei danach gefragt wurde, wie deren Arbeit und ihre Leistungen einerseits von ihnen selbst und andererseits von den Lehrkräften beschrieben wurden.

Hierbei konnten zwei Tendenzen herausgearbeitet werden: 1. Erfolgreiche Schülerinnen und Schüler beschrieben oft ihre Strategien zur effektiven Verwertung von Zeit und anderen Ressourcen, die sie entwickelt hatten, um akademisches Kapital zu akkumulieren und ihre Qualifikationen im Vergleich zu anderen zu verbessern. Die erfolglosen Schülerinnen und Schüler hingegen verwiesen weder auf die Notwendigkeit, solche Strategien auszubilden, noch artikulierten sie das Bedürfnis, dies zu tun. 2. Der Erfolg von Schülerinnen und Schülern wurde gleichzeitig selten mit solchen Strategien, von denen man wissen oder nicht wissen kann und über die man verfügen oder nicht verfügen kann, assoziiert, sondern – vor allem von Seiten der Lehrkräfte – vorrangig mit persönlichem Einsatz, fachlichem Interesse, Intelligenz und Engagement in Verbindung gebracht. Strategien, die aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern durchaus zu ihrem Schulerfolg beitrugen, wurden Persönlichkeitseigenschaften zugeschrieben und ihr Beitrag insofern verschleiert, was dazu führte, dass sowohl durch Lehrkräfte als auch durch Schülerinnen und Schüler der Glaube an ein natürliches ‚Recht auf Ungleichheit‘ befördert und abgesichert wurde.

Das heißt, dass sich auch in diesen Studien zeigte, dass Reformen der Individualisierung an den untersuchten Schulen mit Bezügen auf Konzepte von Begabungen und unterschiedlichen Lerntypen in Verbindung standen, die den Blick auf die jeweiligen sozialen, sprachlichen und ethnischen Hintergründe der Schülerinnen und Schüler als Ursache für verschiedene Leistungen verstellten. Das Vorkommen ähnlicher Konzepte konnte auch in anderen Ethnographien (vgl. Beach, 1999, 2001, 2003) sowie weiteren Studien (vgl. Korp, 2012; Johannsson, 2009; Hjelmér, 2011; Rosval, 2011) identifiziert werden. Diese Schulethnographien zeigen also deutlich, dass spezifische Konzepte verschiedener schulischer Akteure eine entscheidende Rolle bei der (Re-)Produktion von Ungleichheitsverhältnissen im Zuge von Individualisierungsprozessen spielen.

Diese Annahme erhärtet sich im Blick auf andere Ethnographien, die die Rolle von Stereotypen im Bildungsbereich untersuchen, wie insbesondere die Publikationen von Anna-Carin Jonson und ihren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern zwischen 2011 und 2015 (vgl. Johnsson & Beach, 2013, 2015). Ein hoher Prozentsatz der Schülerinnen und Schüler, die heutzutage jährlich die obligatorische schwedische *grundskola* abschließen, wechselt anschließend in eine *gymnasieskola* über. Die studienvorbereitenden Programme der *gymnasieskola* sind unter Bezug auf die Frage nach Individualisierung und Gerechtigkeit besonders interessant: ihr auf der Grundlage bisheriger Leistungen (ausschlaggebend sind die Abschlussnoten der *grundskola*) streng ausgewähltes Klientel stammt historisch vorrangig aus der Mittelschicht oder gehobenen Mittelschicht und obwohl heutzutage bis zu 70% einer regionalen Kohorte ein solches Pro-

gramm wählt, ließ sich in verschiedenen Studien die Verbreitung hierarchischer Stereotypen unter den Teilnehmerinnen und Teilnehmern feststellen (vgl. Beach, 1999, 2001, 2003; Erlandson & Beach, 2014). Die folgende, auf Beiträgen von Johnsson und Beach (2013, 2015) basierende Tabelle illustriert die Hauptmerkmale einer solchen ‚Stereotypisierung‘, die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der studienvorbereitenden Programme der *gymnasieskola* einerseits sich selbst und andererseits Schüler/innen der berufsvorbereitenden Programme zuschreiben:

Mit Tabelle 1 zeigen wir, dass die Schüler/innen aus den studienvorbereitenden Programmen sich selbst Attribute gaben, die denjenigen ähneln, die in der Studie von Beach und Dovemark (2011) in der Tendenz als Zuschreibungen der Schülerinnen und Schülern der Fichtenschule herausgearbeitet wurden. In allen berücksichtigten, in unterschiedlichen Einzugsgebieten durchgeführten ethnographischen Studien waren diese Stereotype unter den Beteiligten präsent.⁶ Sie widersprechen jeglicher Vorstellung der Gleichwertigkeit von Menschen und stellen eine zentrale Herausforderung für die auch in nationalen Bildungsplänen und Curricula dokumentierten fundamentalen Prinzipien von Inklusion und Gerechtigkeit dar (vgl. Assarsson, Andreasson & Ohlsson, 2016).

Ethnographische Studien über leistungsschwache Schülerinnen und Schüler, die Schulen wie die Fichtenschule in den privilegierten Gegenden besuchen, zeigen allerdings, dass ihnen die genannten abwertenden Fremdattribuierungen oftmals bewusst sind und gleichzeitig, dass sie in der Lage sind, auf diese zu reagieren und dabei einen Einfallsreichtum zeigen, der in starkem Kontrast zu den angesprochenen defizitären Stereotypen steht (vgl. Rosvall, 2011; Trondman, Taha & Lund, 2012; Schwartz, 2013; Lundberg, 2015).

Im Blick auf den Anspruch an Inklusion zeigt sich an diesen Ergebnissen, dass auch auf Individualisierung ausgerichtete Programmatik und Politiken bestehende Etikettierungen und Stereotypisierungen von Schülerinnen und Schülern in Bezug auf ungleiche Lern- und Leistungserträge nicht verändern bzw. vielmehr noch erhärtet werden. Die Analysen sollen im Folgenden an ethnographischen Untersuchungen aus dem Hochschulbereich fortgesetzt werden, da Individualisierungstendenzen den gesamten Bildungsbereich betreffen.

6 Es fällt weiterhin auf, dass diese Stereotype starke Ähnlichkeiten zu Konzepten aufweisen, die in ganz anderen sozialen Settings funktional sind. Zum Beispiel haben sie Ähnlichkeit mit Beschreibungen in typischen Rechtfertigungsnarrativen kolonialer Offiziere in Büchern wie Frantz Fanons „Die Verdammten dieser Erde“ (1985) und „Schwarze Haut, weiße Masken“ (1980), George Orwells „Tage in Burma“ (2000) sowie Aimé Césaires „Rede über den Kolonialismus“ (2010).

In-Group (Selbst-)Zuschreibungen	Out-Group (Fremd-)Zuschreibungen
<ul style="list-style-type: none"> • motiviert • intelligent • engagiert • theoretisch • reich • mittelschichtzugehörig • gute Noten • guter sozialer Hintergrund • Akademikerkinder • gebildete Eltern • kulturell gebildet • langweilig • ruhig • konzentriert • lösen Probleme auf theoretische Weise • große Pläne für die Zukunft • immer strebsam • hohe Arbeitsfähigkeit • viele Möglichkeiten • politisch gut informiert • hohe Kommunikationsfähigkeit • mögen intellektuelle Aktivitäten • natürliche Fähigkeit, zu lernen und zu analysieren • schnelles Denken • logisch 	<ul style="list-style-type: none"> • unmotiviert • nicht intelligent • nicht engagiert • praktisch • arm • Arbeiterschicht • schlechte Noten • schlechter sozialer Hintergrund • keine Akademikerkinder • ungebildete Eltern • kulturell ungebildet • lustig • laut • Konzentrationsschwierigkeiten • lösen Probleme auf praktische Weise • keine Pläne für die Zukunft • mit wenig zufrieden • faul • wenig offene Türen • Meinungen, die auf Unwissenheit beruhen • schlecht zu verstehen • mögen es, mit ihren Händen zu arbeiten • natürliche Fähigkeit, manuell zu arbeiten • langsames Denken • irrational

Tab. 1: Stereotype In-Group- und Out-Group-Zuschreibungen unter Schülerinnen und Schülern studienvorbereitender Programme der gymnasieskola

4.2 Individualisierung und Wahlmöglichkeiten im Hochschulwesen

Im Zusammenhang mit neoliberalen bildungspolitischen Tendenzen einer Deregulierung und Individualisierung im schwedischen Bildungswesen hat sich auch die Art und Weise verändert, wie Hochschulen definiert und organisiert und wie Studierende rekrutiert werden (vgl. Beach, 2013). Von Hochschulen wird erwartet, flexibler auf Voraussetzungen und Erwartungen von Studierenden zu reagieren, die tendenziell als Konsumenten und Konsumentinnen verstanden werden, für die es gilt, z. B. neue Kurse und Programme zu schaffen, um sie anzuziehen und für die Aufnahme eines Studiums zu motivieren.⁷ Diese Veränderungen gehen in Schweden auf bildungspolitische Maßnahmen aus den 1990er Jahren zurück.

Wir berücksichtigen im Folgenden einige Forschungen, die sich diesen Veränderungen zuwenden und fokussieren unter anderem die Entwicklung verstärkter Wahlmöglichkeiten für Studierende und die individualisierenden Aspekte dieser Politik (vgl. Beach, 2013; Puaca, 2013; Beach & Puaca, 2014; Angervall, Beach & Gustafsson,

⁷ Wie sich einer Statistik der Hochschulrektorenkonferenz entnehmen lässt, hat sich das Angebot an Studiengängen in Deutschland in den letzten Jahren ebenfalls enorm ausdifferenziert. So wurden im Wintersemester 2007/2008 11 265 Studiengänge angeboten, im Wintersemester 2015/2016 bereits 18 004 Studiengänge (vgl. Hochschulrektorenkonferenz, 2015, S. 9).

2015). Diese Studien untersuchen die Motive für die Entscheidungen von Studierenden im Bildungsbereich und die Konsequenzen dieser Entscheidungen sowohl für die Einzelnen als auch für die Gesellschaft (vgl. Puaca, 2013; Beach & Puaca, 2014). Im Anschluss an Ball, Bowe und Gewirtz (1996) werden in diesen Studien die Bildungsentscheidungen von Studierenden als kenntnisreiche und reflexive Akte verstanden, die zwar unter kontingenten Umständen, aber in bestimmten Strukturen vollzogen werden, und die zudem permanent infrage gestellt und auch erneuert werden können. In den von uns berücksichtigten Ethnographien wurden Bildungsentscheidungen insofern als spezifische Ereignisse untersucht, die im Kontext größerer abstrakter Strukturen und im Zusammenspiel spezifischer konkreter und historischer Umstände stattfinden, die jeweils beeinflussen, welche Bildungsmöglichkeiten sich eröffnen und verschließen und welche Studierenden sich für welche Möglichkeit entscheiden.

In Bezug auf den Umgang mit Wahlmöglichkeiten wurden in den Studien zwei Gruppen von Studierenden identifiziert: Einerseits die Gruppe derer, die sich für Hochschulprogramme entschieden, die mit hohem symbolischem, kulturellem und ökonomischem Mehrwert verbunden wurden, insofern sie Zugang zu Elitepositionen im Wirtschafts- und Kulturbereich eröffnen. Andererseits die Gruppe derer, die sich für Studienprogramme in regionalen Hochschulen mit niedrigem Status entschieden, die eher mit unklaren Zukunftsaussichten verbunden waren.

Die Entscheidungen dieser beiden Gruppen erwiesen sich als verbunden mit sozialen Faktoren. Diejenigen, die sich für Programme mit einem eher geringen Status an den regionalen Hochschulen entschieden, nannten als Grund für ihre Wahl die Entscheidung, in der Nähe ihrer Familien wohnen bleiben zu können. Familiäre Fürsorge, häusliche Verantwortlichkeiten und Verbindungen zu anderen wurden gegenüber einer prestigeträchtigen Ausbildung als wichtiger charakterisiert. Auch artikulierten viele der Befragten Zweifel in Bezug auf das eigene Vorwissen und die persönlichen Fähigkeiten ebenso wie ein Gefühl der Nichtzugehörigkeit zu elitären Programmen. Umgekehrt äußerten diejenigen, die sich für prestigeträchtige Programme entschieden, keinerlei Sorge in Bezug auf die eigenen Fähigkeiten, und sie stellten ihre Wahl als unbehindert durch soziale Beziehungen oder häusliche Verpflichtungen dar. Stattdessen stellten sie ihre hohe Motivation in den Vordergrund, eine elitäre Position mit einem entsprechenden Einkommen, Einfluss und Status zu erlangen. Die Entlastung von materiellen Einschränkungen durch familiäre Armut, ebenso wie von der psychologischen Einschränkung eines Bewusstseins für die eigene Verantwortung für Familienangehörige führt bei ihnen offensichtlich zu einer hohen Bewertung von sozialem Status – in diesem Sinne beschrieben sich mehrere der Befragten als konsequent wettbewerbsorientiert. In Bezug auf die Frage, wer auf welche Weise in das neue individualisierte Hochschulsystem inkludiert wird, sollten die hier konstatierten Unterschiede auf der Ebene von Konzepten der Hochschulen sowie in Bezug auf die Entscheidungen der Studierenden nicht unterschätzt werden. Der Umstand, dass sich Studierende aus Familien mit geringerem sozialen Status in der Regel für Studienprogramme in regionalen Hochschulen mit niedrigem Status entscheiden, kommt Verantwortlichen im Bildungs- und Wirtschaftsbereich entgegen, die ein Interesse daran haben, dass Arbeitsplätze auch in weniger attraktiven Re-

gionen besetzt werden. Die in diesem Abschnitt aufgezeigten Belohnungsstrukturen, die dazu führen, dass Studierende mit privilegierter Herkunft auch einen einfacheren Zugang zu privilegierten Stellen haben, werden dabei nicht reflektiert.

Die dargestellten Ergebnisse der Meta-Ethnographie erinnern an Paul Willis' Studie „Learning to Labour“ (1977), die aufzeigen konnte, dass die untersuchten „working-class lads“ beliebige Positionen mit geringem Status in dem Glauben anstrebten, diese seien gerade gut genug für sie. In seinem autobiographischen Werk „Rückkehr nach Reims“ beschreibt Didier Eribon (2016) dieselben Mechanismen in Bezug auf das französische Bildungssystem.⁸ Ebenso können diejenigen, die sich heute für Hochschulprogramme mit geringem Status an regionalen Hochschulen entscheiden, daran glauben, dass jede beliebige Hochschulausbildung ausreichend für sie sei. Angesichts der Investitionen, die Individuen heute für eine Universitätskarriere aufbringen müssen, kann diese Entwicklung als problematisch eingeschätzt werden. Es zeigt sich also, dass der Glaube an und die Vorstellung von den eigenen Möglichkeiten in hohem Maße Bildungsentscheidungen beeinflussen können. Umso wichtiger erscheint es, die Entstehung von Stereotypen und ihren Auswirkungen im Schul- und Hochschulbereich weiterhin zum Gegenstand von Forschung zu machen.

5. Diskussion

Die in Schweden vor zwei Jahrzehnten in Gang gesetzte Reform einer Deregulierung von Schulwahlentscheidungen und Individualisierung des Lernens geht mit dem Anspruch einher, den Lernenden größere Einflussmöglichkeiten in Bezug auf ihre Ziele im Bildungssystem einzuräumen. Die dargestellte meta-ethnographische Analyse zeigt jedoch zumindest in Bezug auf das schwedische Beispiel, dass Individualisierungstendenzen im Bildungsbereich in Bezug auf Fragen von Bildungsgerechtigkeit durchaus problematische Effekte sowohl in der Schul- als auch in der Hochschulbildung hatten und dass in Schweden ungeachtet des proklamierten Ideals von Inklusion und Gerechtigkeit aktuelle Politiken und Praktiken im Bildungsbereich verschiedene Arten von Ungerech-

8 „Vorbereitungsklassen für die Grandes Écoles, *hypokhâgnes* und *khâgnes*, die verschiedenen Varianten der École normale supérieure – von all diesen Dingen hatte ich keine Ahnung. Dass es so etwas überhaupt gab, habe ich erst nach dem Abitur erfahren. Nicht nur der Zugang zu diesen Institutionen war den Sprösslingen der bürgerlichen Klasse vorbehalten (und ist es, in vielleicht noch schärferer Form, bis heute), Jugendliche aus der Arbeiterklasse wussten nicht einmal um deren Existenz. Sie kamen für mich also buchstäblich nicht infrage. [...] Auch hier führt die Unkenntnis von Bildungshierarchien und Selektionsmechanismen häufig zu schwerwiegenden, kontraproduktiven Entscheidungen. Man wählt vollkommen freiwillig einen Pfad, der zur Selbstentwertung führt, und klopft sich dafür auch noch auf die Schulter, während andere, die es besser wissen, ihn weiträumig umgehen. Wenn die Angehörigen benachteiligter Klassen glauben, sie hätten eine alte Zugangsschranke überwunden, müssen sie häufig feststellen, dass das Erreichte mittlerweile seinen Wert verloren hat“ (Eribon, 2016, S. 172–173).

tigkeit reproduzieren.⁹ Bewertungen werden noch immer auf eine Weise realisiert, die Stereotypen kreiert, entlang derer das jeweilige Klientel unterschieden wird. Es lässt sich eine ungleiche Verteilung von Bildungsressourcen auf unterschiedliche Gruppen ebenso wie eine ungleiche Anerkennung dieser Gruppen sowie ihrer Fähigkeiten und ihres Werts sowie ihre ungleiche Repräsentation in öffentlichen Diskursen und Entscheidungen im Bereich der Justiz, der Medien und des politischen *common sense* diagnostizieren (vgl. Beach & Dovemark, 2011).

Diese Ergebnisse korrespondieren mit den Befunden einer diskursanalytischen Untersuchung deutschsprachiger schulpädagogisch-empirischer Forschung zu Individualisierung und individueller Förderung: Im Kontext der Diagnose einer Dynamisierung des Verhältnisses der Individuen zu ihrer Bildung (vgl. Ludwig-Mayerhofer, 2014), durch die sie sich mehr und vor allem auch selbst bilden sollen, wird die „Thematisierung von Individualisierung [...] als eine Steigerungsformel für Bildungsanstrengungen verstanden [...], durch die Individuen lernen (sollen), sich selbst als in bestimmter Weise bildungs(miss)erfolgreich zu verstehen und die Folgen individuell zu verantworten“ (Rabenstein, 2016, S. 198).¹⁰

Gleichzeitig ist darauf hinzuweisen, dass solche Effekte von Individualisierungspolitiken nicht unvermeidlich sind. Für mitlaufende alternative Deutungen dieser Transformationen geben die rezipierten ethnographischen Studien selbst Hinweise: Ungeachtet des Statusbegehrens privilegierter Schülerinnen und Schüler sowie Studenten und Studentinnen und der aufgezeigten Strategien, sich im Bildungssystem persönliche Vorteile zu verschaffen, lassen sich auch in Bezug auf diese Gruppe Praktiken des Widerstands, der Ironie und der Ambivalenz auffinden (vgl. Erlandson & Beach, 2014). Auch wenn an dieser Stelle auf die in den Studien herausgearbeiteten Praktiken des Widerstands nicht weiter eingegangen werden kann, sei dennoch darauf verwiesen, dass es gerade diese eigensinnigen Praktiken sind, die sich im Zuge von erziehungswissenschaftlichen Ethnographien, die an den Praktiken und Perspektiven der in das Bildungssystem involvierten Teilnehmenden ansetzen, herausarbeiten lassen. Wie in diesem Beitrag erörtert, eignen sie sich ebenfalls, um unintendierte Folgen von Bildungspolitiken, wie etwa die hier herausgearbeiteten exkludierenden Effekte, zu rekonstruieren. Die Forschungsstrategie der Ethnographie ist in diesem Sinne besonders geeignet, um Gegennarrative zu identifizieren (vgl. Beach, 2017a, 2017b). Wenngleich sich etwa der prozentuale Anteil von Studierenden aus Familien mit geringerem sozialen Status in verschiedenen Studienprogrammen nur über quantitativ angelegte Studien ermitteln lässt, so erlauben es Ethnographien wesentlich eher, sowohl die Perspektiven der Akteure als auch unerwar-

9 Wir gehen davon aus, dass auch die 2011 durchgeführte Bildungsreform in Schweden keine Effekte hatte, die die hier illustrierten Ergebnisse der Meta-Ethnographie in Frage stellen würde. Bislang sind keine Auswirkungen dieser Reform auf die Ebene des Geschehens im Klassenzimmer durch die Forschung festgestellt worden.

10 Norbert Ricken (im Erscheinen) weist darauf hin, dass Individualisierungsdiskurse auf eine Produktion von Individuen abzielen, die sich selbst bestimmen und für sich selbst verantwortlich gemacht werden, wodurch die dem Pädagogischen innewohnende Sozialität verleugnet werde.

tete Folgen politischer Maßnahmen ins Blickfeld zu rücken. Der Vorteil einer meta-ethnographischen Herangehensweise besteht dabei insbesondere darin, über eine Zusammenschau vieler Einzelstudien, die sich im vorliegenden Fall auch auf verschiedene Bereiche des Bildungssektors beziehen, übereinstimmende Mechanismen, die strukturelle Veränderungen wie etwa die hier analysierten Individualisierungstendenzen, auslösen, herauszuarbeiten und somit offiziellen Diskursen alternative Interpretationen entgegenzusetzen zu können.

Literatur

- Angervall, P., Beach, D., & Gustafsson, J. (2015). The Unacknowledged Value of Female Academic Labour Power for Male Research Careers. *Higher Education Research and Development*, 34(5), 815–827.
- Arreman, I. E., & Holm, A.-S. (2011). School as Edu-business: Four serious players in the Swedish upper-secondary market. *Education Inquiry*, 2(4), 637–664.
- Assarson, I., Andreasson, I., & Ohlsson, L. (2016). Formation of Fundamental Values in the Swedish Education System – A discursive analysis of policy texts. In D. Beach & A. Dyson (Hrsg.), *Equity and Education in Cold Climates* (S. 97–115). London: Tufnell Press.
- Ball, S. J., Bowe, R., & Gewirtz, S. (1996). School Choice, Social Class and Distinction: The realization of social advantage in education. *Journal of Education Policy*, 11(1), 89–112.
- Beach, D. (1999). Om demokrati, reproduction och förnyelse i dagens gymnasieskola [Demokratie, Reproduktion und Erneuerung in der aktuellen Sekundarschule]. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 4(4), 349–365.
- Beach, D. (2001). Alienation, Reproduction and Fetish in Swedish Education. In G. Walford (Hrsg.), *Ethnography and Education Policy. Studies in education ethnography. Volume 4* (S. 193–220). Amsterdam/London/New York: Elsevier.
- Beach, D. (2003). Mathematics Goes to Market. In D. Beach, T. Gordon & E. Lahelma (Hrsg.), *Democratic Education – Ethnographic Challenges* (S. 116–127). London: Tufnell Press.
- Beach, D. (2010a). Socialisation and Commercialisation in the Restructuring of Education and Health Professions in Europe: Questions of global class and gender. *Current Sociology*, 58(4), 551–569.
- Beach, D. (2010b). Identifying and Comparing Scandinavian Ethnography: Comparisons and influences. *Ethnography and Education*, 5(1), 49–63.
- Beach, D. (2013). Changing Higher Education: Converging policy-packages, policy association and changing academic work. *Journal of Education Policy*, 28(4), 517–533.
- Beach, D. (2017a). Personalisation and the Education Commodity: A meta-ethnographic analysis. *Ethnography and Education*, 12(2), 148–164.
- Beach, D. (2017b). Whose Justice is This! Capitalism, class and education justice and inclusion in the Nordic countries: race, space and class history. *Educational Review*, 69(5), 620–637.
- Beach, D., & Dovemark, M. (2007). *Education and the Commodity Problem: Ethnographic investigations of creativity and performativity in Swedish schools*. London: Tuffnell Press.
- Beach, D., & Dovemark, M. (2009). Making Right Choices: An ethnographic investigation of creativity in Swedish schools. *Oxford Review of Education*, 35(4), 689–704.
- Beach, D., & Dovemark, M. (2011). Twelve Years of Upper-Secondary Education in Sweden: The beginnings of a neo-liberal policy? *Educational Review*, 63(3), 313–327.
- Beach, D., & Puaca, G. (2014). Changing Higher Education by Converging Policy-Packages: Education choices and student identities. *European Journal of Higher Education*, 4(1), 67–79.

- Berhanu, G. (2016). Concepts of Equity in Swedish Society and Education: Historical perspectives. In D. Beach & A. Dyson (Hrsg.), *Equity and education in Cold Climates* (S. 27–42). London: Tufnell Press.
- Bunar, N. (2010). Choosing for Quality or Inequality: Current perspectives on the implementation of school choice policy in Sweden. *Journal of Education Policy*, 25(1), 1–18.
- Campbell, R., Pound, P., Pope, C., Britten, N., Pill, R., Morgan, M., & Donovan, J. (2003). Evaluating Meta-Ethnography: A synthesis of qualitative research on lay experiences of diabetes and diabetes care. *Social Science and Medicine*, 56(4), 671–84.
- Césaire, A. (2010). *Rede über den Kolonialismus und andere Texte* (Ausgewählt, übersetzt und eingeleitet von Heribert Becker). Berlin: Karin Kramer.
- Dovemark, M. (2004). *Ansvar – flexibilitet – valfrihet. En etnografisk studie om en skola i förändring* [Verantwortung – Flexibilität – Wahlfreiheit. Eine ethnografische Studie über eine Schule in Veränderung]. Dissertation, Universität Göteborg.
- Dovemark, M. (2007). *Ansvar, hur lätt är det? Om ansvar, flexibilitet och valfrihet i en föränderlig skola* [Verantwortung – wie leicht ist das? Über Verantwortung, Flexibilität und Wahlfreiheit in einer sich wandelnden Schule]. Lund: Studentlitteratur.
- Dovemark, M., & Beach, D. (2015). Academic Work on a Back-Burner: Habituating students in the upper-secondary school towards marginality and a life in the precariat. *International Journal of Inclusive Education*, 19(6), 583–594.
- Dovemark, M., & Beach, D. (2016). From Learning to Labour to Learning for Precarity. *Ethnography and Education*, 11(2), 174–188.
- Doyle, L. H. (2003). Synthesis Through Meta-Ethnography: Paradoxes, enhancements and possibilities. *Qualitative Research*, 3(3), 321–344.
- Eisenhart, M. (2017). A Matter of Scale: Multi-scale ethnographic research on education in the United States. *Ethnography and Education*, 12(2), 134–147.
- Englund, T. (1986). *Curriculum as a Political Problem. Changing educational conceptions with special reference to citizenship education*. Dissertation, Universität Uppsala.
- Eribon, D. (2016). *Rückkehr nach Reims*. Berlin: edition suhrkamp.
- Erlandson, P., & Beach, D. (2014). Ironising with Intelligence. *British Journal of Sociology of Education*, 35(4), 598–614.
- Falkenberg, K., Vogt, B., & Waldow, F. (2015). Bildungsmarkt in Bullerbü: Zur aktuellen Debatte um die Schulkrise in Schweden. *Die Deutsche Schule*, 107(2), 104–118.
- Fanon, F. (1980). *Schwarze Haut, weiße Masken*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Fanon, F. (1985). *Die Verdammten dieser Erde*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Giota, J. (2013). *Individualiserad undervisning i skolan – en forskningsöversikt* [Individualisierter Unterricht in der Schule – ein Forschungsüberblick]. Göteborg: Institutionen för pedagogik och special pedagogik.
- Hammersley, M. (2013). *The Myth of Research-Based Policy and Practice*. London: Sage.
- Hjelmér, C. (2011). *Leva och lära demokrati? En etnografisk studie i två gymnasieprogram* [Die Demokratie leben und lehren? Eine ethnografische Studie in zwei Sekundarschulprogrammen]. Dissertation, Universität Umeå.
- Hochschulrektorenkonferenz (2015). *Statistische Daten zu Studienangeboten an Hochschulen in Deutschland – Studiengänge, Studierende, Absolventinnen und Absolventen, Wintersemester 2015/2016*. Bonn: HRK. http://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-10-Publikationsdatenbank/Stat-2015_WS_2015_16.pdf [28. 11. 2017].
- Isling, Å. (1988). *Kampen för och emot en demokratisk skola. 2: Det pedagogiska arvet* [Der Kampf für und gegen eine demokratische Schule. 2: Das pädagogische Erbe]. Stockholm: Sober.

- Johansson, M. (2009). *Anpassning och motstånd: En etnografisk studie av gymnasieelevers institutionella identitetsskapande* [Anpassung und Widerstand: Eine ethnografische Studie zur institutionellen Identität von SekundarschülerInnen]. Dissertation, Universität Göteborg.
- Jonsson, A.-C., & Beach, D. (2013). A Problem of Democracy: Stereotypical notions of intelligence and identity in college preparatory academic programmes in the Swedish upper secondary school. *Nordic Studies in Education*, 33(1), 50–62.
- Jonsson, A.-C., & Beach, D. (2015). Institutional Discrimination: Stereotypes and social reproduction of ‚class‘ in the Swedish upper-secondary school. *Social Psychology of Education*, 18(4), 703–717.
- Kakos, M., & Fritzsche, B. (2017). Special Issue: Meta-ethnographic synthesis in education: Challenges, aims and possibilities. *Ethnography & Education*, 12(2), 129–133.
- Korp, H. (2012). I Think I Would Have Learnt More if They Had Tried to Teach us More – Performativity, learning and identities in a Swedish transport programme. *Ethnography and Education*, 7(1), 77–92.
- Lindström Nilsson, M., & Beach, D. (2015). Changes in Teacher Education in Sweden in the Neo-Liberal Education Age: Toward an occupation in itself or a profession for itself? *Education Inquiry*, 6(3), 641–258.
- Ludwig-Mayerhofer, W. (2014). Bildung zwischen Individualisierung und Exklusion. In W. Schneider & W. Kraus (Hrsg.), *Individualisierung und die Legitimation sozialer Ungleichheit in der reflexiven Moderne* (S. 167–192). Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Lundahl, L., Erixon, Arreman, I., Holm, A.-S., & Lundström, U. (2014). *Gymnasiet som marknad* [Die Sekundarschule als Markt]. Umeå: Boréa.
- Lundberg, O. (2015). *On Cultural Racism and School Learning: An ethnographic study*. Dissertation, Universität Göteborg.
- Marcus, G. (1995). Ethnography in/of the World System: The emergence of multi-sited ethnography. *Annual Review of Anthropology*, 24, 95–117.
- Noblit, G. W., & Hare, R. D. (1988). *Meta-Ethnography: Synthesizing qualitative studies*. London/New York: Sage.
- Orwell, G. (2000). *Tage in Burma*. Zürich: Diogenes.
- Puaca, G. (2013). *Educational Choices of the Future. A sociological inquiry into micro-politics in education*. Dissertation, Universität Göteborg.
- Rabenstein, K. (2016). Individualisierung im empirischen Diskurs der Schulpädagogik. Steigerungsformel für Leistung und Ungleichheiten in Eigenverantwortung. In N. Ricken, R. Casale & C. Thompson (Hrsg.), *Die Sozialität der Individualisierung* (S. 197–215). Paderborn: Schöningh.
- Rabenstein, K., Kunze, K., Martens, M., Idel, T.-S., Proske, M. & Strauß, S. (Hrsg.) (im Erscheinen). *Individualisierung von Unterricht: Transformationen – Wirkungen – Reflexionen*. Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ricken, N. (im Erscheinen). Die Sozialität des Pädagogischen und das Problem der Individualisierung – Grundlagentheoretische Überlegungen. In K. Rabenstein, K. Kunze, M. Martens, T.-S. Idel, M. Proske & S. Strauß (Hrsg.), *Individualisierung von Unterricht: Transformationen – Wirkungen – Reflexionen*. Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rosvall, P.-Å. (2011). Pedagogic Practice and Influence in a Vehicle Class. In E. Öhrn, L. Lundahl & D. Beach (Hrsg.), *Young People's Influence and Democratic Education: Ethnographic studies in upper-secondary schools* (S. 71–91). London: Tufnell Press.
- Säfsström, C.-A. (2015). *Jämlikhetens pedagogik* [Pädagogik der Gleichstellung] Stockholm: Gleerups.
- Salakongas, M., Chapman, C., & Beach, D. (2016). Independent State-Funded Schools and System Change: Addressing educational equity? In D. Beach & A. Dyson (Hrsg.), *Equity and Education in Cold Climates* (S. 43–59). London: Tufnell Press.

- SOU 1992:94. *Skola för bildning: huvudbetänkande av Läroplanskommittén* [Schule für Bildung: Hauptbericht des Lehrplankomitees]. Stockholm: Allmänna förlaget.
- Schwartz, A. (2013). Pupil Responses to a Saviour Pedagogy: An ethnographic study. *European Educational Research Journal*, 11(4), 601–608.
- Skolverket (1992). *Skolors och elevers utveckling* [Die Entwicklung der Schulen und Schüler/-innen]. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (1994). *Bildning och kunskap. Särtryck ur läroplanskommitténs betänkande Skola för bildning* [Bildung und Wissen. Sonderdruck des Berichts des Lehrplankomitees ‚Schule für Bildung‘]. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (1999). *Läroplanerna i praktiken* [Die Lehrpläne in der Praxis]. Stockholm: Skolverket.
- Troman, G., Jeffrey, B., & Beach, D. (2006). *Researching Education Policy: Ethnographic experiences*. London: Tufnell Press.
- Trondman, M., Taha, R., & Lund, A. (2012). For Aïsha: On identity as potentiality. *Identities: Global Studies in Culture and Power*, 19(4), 533–543.
- Vogt, B., Falkenberg, K., & Waldow, F. (2018). Effizienz durch Vermarktung? Zu Entwicklung und Konsequenzen der Einführung von Bildungsmärkten am Beispiel Schweden. In S. Hartong, B. Hermstein & T. Höhne (Hrsg.), *Ökonomisierung von Schule? Bildungsreformen in nationaler und internationaler Perspektive* (S. 248–271). Weinheim: Beltz Juventa.
- Walford, G. (2009). For Ethnography. *Ethnography and Education*, 4(3), 271–282.
- Weed, M. (2008). A Potential Method for the Interpretive Synthesis of Qualitative Research: Issues in the development of ‚meta-interpretation‘. *International Journal of Social Research Methodology*, 11(1), 13–28.
- Willis, P. (1977). *Learning to Labour: How working class kids get working class jobs*. Farnborough: Saxon House.

Abstract: Based on a meta-analysis of ethnographic research about the impacts of individualisation policies in Swedish schools and higher education, this paper examines issues of inclusion and social class in the Swedish education system. After an introduction into changes in the Swedish education system and the method of meta-ethnography, we will characterise the meta-ethnographical analysis undertaken and present a discussion of its results. Tensions between claims of educational inclusion and tendencies of individualisation and privatisation are identified. Specific attention is drawn to issues of social class due to a further un-evening in the education system as a result of individualisation.

Keywords: Education System, Privatisation, Class, Inclusion, Meta-Ethnography

Anschrift der Autor_innen

Prof. Dr. Dennis Beach, University of Gothenburg,
Department of Education and Special Education,
Box 300, 40530 Göteborg, Schweden
E-Mail: dennis.beach@ped.gu.se

Prof. Dr. Bettina Fritzsche, Pädagogische Hochschule Freiburg,
Institut für Erziehungswissenschaft,
Kunzenweg 21, 79117 Freiburg, Deutschland
E-Mail: bettina.fritzsche@ph-freiburg.de